

דיוקנאות של מאמנות אוריינות: סוגיות בתפקיד חדש ומורכב

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

תפקיד מאמנת האוריינות – רקע תיאורטי

תפקיד מאמנת האוריינות בעולם

מאמנות אוריינות נתפסות במחקר כמנוף משמעותי לשיפור איכות הוראת המורים והישגי התלמידים במיוחד בתחום האוריינות הלשונית. בעוד בישראל מדובר בתפקיד חדש, שעדיין לא זכה לתקן רשמי במשרד החינוך, בארה"ב מאמנות אוריינות הינו תפקיד מוכר ונפוץ. על כן המידע המוצג כאן מקורו בעיקר במחקרים שבוצעו במערכת החינוך בארה"ב. אימון אוריינות הולך ומתבסס בשלושת העשורים האחרונים כמודל מוביל של פיתוח מקצועי של מורות. מודל זה מכיל היבטים שונים שהופכים אותו לרלוונטי ואפקטיבי במיוחד: זהו פיתוח מקצועי ארוך טווח שנטוע בהקשר בו המורות עובדות. מאמנת האוריינות מכירה מקרוב את קשייהן ואתגריהן של המורות איתן היא עובדת, ומסוגלת להתאים לכל מורה את התמיכה לה היא זקוקה באופן דיפרנציאלי¹. חלק מהמחקרים מתארים את תפקיד מאמנת האוריינות כאחראית להעברת תוכנית הלימודים בכתבה וכלשונה למורים תוך שיפור פרקטיקות ההוראה של המורים כפי שמועברות בהשתלמויות רשמיות² בעוד אחרים רואים את תפקיד מאמנת האוריינות כיותר דיאלוגי גמיש כאשר פעולות המאמנת נובעות מתוך צרכי המורות³.

מאמנות העובדות בבתי ספר תת-משיגים ובהם אוכלוסיות של עוני והדרה, פועלות, פעמים רבות, כסוכנות שינוי בבתי הספר, אשר נאלצות להכריע באופן יומיומי לאן להפנות את מאמציהן ומשאביהן (לשיפור מהיר של הישגי תלמידים או לפיתוח מקצועי ארוך טווח עבור המורות). מאמנות שמחזיקות בעמדה ביקורתית, עשויות להוביל גם התנגדות לפרקטיקות אורייניות הגמוניות אשר יוצרות העדפה לאוכלוסיות מסוימות על פני אחרות, שלא זוכות בה לייצוג שווה⁴. מאמנות אלה עשויות לשאול מדוע ז'אנרים מסוימים נחשבים ראויים ללמידה ואחרים לא, מדוע מלמדים טכניקות כתיבה מסוימות ולא אחרות, ואילו אינטרסים תרבותיים וחברתיים בחירות אלה משרתות⁵. כמובן שלא כל מאמנות האוריינות לוקחות על עצמן תפקידים טרנספורמטיביים שבאלה. איגוד האוריינות הבינלאומי (ILA - International Literacy Association) שרטט בשנת 2018 שלושה סוגי אימון העולים מתוך ספרות המחקר: (1) אימון לקונפורמיות בו מטרת המאמנת הינה לתמוך בהטמעת רפורמות ויוזמות חינוכיות ממסדיות; (2) אימון ממוקד פרקטיקה בו תפקיד המאמנת הינו לתמוך בפרשנות המורות בחוויות ההוראה שלהן בתוך הכיתה וביכולת שלהן ללמוד ולהשתפר מתוך חוויות אלה; ו-(3) אימון ממוקד בשינוי תפיסות מקצועיות. המאמנות מבקשות מהמורות לצאת מתוך אזור הנוחות שלהן ולאתגר את חשיבתן אודות פיתוח מקצועי סטנדרטי של מורות.

ספרות המחקר מתארת את עבודת המאמנת כמגוונת מאוד ומשתנה בין הקשרים שונים. חלק מתארים את עיקר עבודת המאמנת כאדמיניסטרטיבית בעיקרה בניגוד לעבודה ישירה עם מורות. מאמנות אוריינות נדרשות במסגרת תפקידן לאזן בין צרכים שונים של עבודתן – להעריך את עבודת המורות, לאמן מורות כיצד ללמד תלמידים באופן אפקטיבי למבחן, לתמוך בפיתוח זהויות האוריינות של מורות ושל תלמידים, לקבוע מטרות קצרות וארוכות טווח עבור המורות ולאזן את ציפיות הנהלת בית הספר מהמורות.

¹ Finkelstein, C. (2019). Doing our part: Trust and relational dynamics in literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 58(4), 317-337.

² Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.048

³ Hunt, C. S. (2018). Toward dialogic professional learning: Negotiating authoritative discourses within literacy coaching interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287.

⁴ Lesley, M., Beach, W., & Smit, J. (2020). "You Can't Put Everything I've been through into Professional Development": Transformative Literacy Coaching in an "Underperforming" High School. *Literacy Research and Instruction*, 1-23.

⁵ Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.

ניכר כי תפקיד המאמנת משתנה לפי מי שמוגדר כקהל היעד שלה – מורות או תלמידים, וכן שהגדרת תפקידן נתון לדיון בין מנהל בית הספר ומשרד החינוך. תפקיד עשיר זה של מאמנות אוריינות, על אף האתגר והמתחים הכרוכים בו, זכה להכרה בספרות המחקרית כאפקטיבי במיוחד לשיפור עבודתן של מורות ביחס לתוכניות אחרות של פיתוח מקצועי.

גורמים משפיעים על עבודת המאמנת

מאמנות אוריינות זקוקות לתמיכה ארגונית ומערכתית כדי להצליח בעבודתן. בין ההיבטים הארגוניים שעלולים לסכל את הצלחת המאמנת עשויה להיות הגדרתה כ"חיצונית" לבית הספר, כלומר המאמנת נתפסת כסוכנת של משרד החינוך/ארגוני מגזר שלישי יותר מאשר חלק ארגוני מצוות בית הספר. הדבר נכון במיוחד אם המאמנת עובדת עם כמה בתי ספר במקביל. הקשר של המאמנת עם המנהלת הינו משמעותי להצלחת המאמנת, קשר אשר איפולטו (2010) מגדיר כאיזון בין הזנחה (חוסר התערבות מוחלט) והתערבות גסה ובלתי רצויה. אמון צוות המורות אף הוא אספקט משמעותי להצלחת המאמנת, כמו גם סוגי ההתנגדויות שמאמנת עשויה להיתקל בהן⁶.

תפקיד מאמנת האוריינות במיזם מישרים

לתפקיד המאמנת במיזם מישרים יש הגדרה מפותחת ומפורטת. מסמך פרופיל התפקיד מתייחס ליעדי עבודתה של המאמנת, וכן לפעולות ולשגרות הנדרשות על מנת לקדם את היעדים הללו. לדוגמה, "יעדי תפקיד המאמנת בממשק עם צוות החינוך הלשוני" כוללים ארבעה פריטים, כאשר הראשון מתוכם הוא: "הרחבת הידע בתחום החינוך הלשוני של המורות והתאמה לצרכים הייחודיים של התלמידים". תחת כותרת פעולות המאמנת הנדרשות על מנת להגיע ליעד הזה, כתוב: "מיקוד עבודת צוות החינוך הלשוני בהתאם לצורכי התלמידים ומשפחותיהם ברכיבים הבאים ובקשר ביניהם: העשרת ידע עולם, הרחבת אוצר המילים, התנסויות רבות ועשירות בקריאה, בכתיבה ובשיח דבור למטרות שונות". השגרות המקדמות את עבודת המאמנת בממשק עם צוות החינוך הלשוני הן: "ליווי פרטני למחנכות ולמורות שפה הכולל: מפגשי הנחיה פרטניים, תצפיות בשיעורים, הדגמת הוראה בכיתה, הוראה בכיתות בשיתוף עם המחנכת". כמו כן, בהכשרת המאמנות באות לידי ביטוי תפיסות ספציפיות בנוגע להוראת האוריינות הלשונית, כגון עבודה על אוצר מילים או כלי להערכת הכתיבה, ויש עבודה מפורשת על פרקטיקות אימון מרכזיות, כגון "מודלינג" או חיבור לנקודות החוזק של המורות בצוותים. גם הארגונים המלווים מתווים קווים מנחים, כל ארגון עם הדגשים שלו, אם במיומנויות ההנחיה ואם בתכני ההוראה.

מאחר ותפקיד המאמנת אינו קיים בהקשר הישראלי, הגדרת התפקיד נסמכת בעיקר על ספרות שמקורה, כאמור, בארה"ב, עם התאמות להקשר הישראלי. מאחר ומדובר בתפקיד חדש ולא מבוסס, לא ניתן היה לנבא את כל המופעים והביטויים הלוקאליים המתעצבים דרך המאמנות השונות המשתתפות במיזם. פעילות המאמנת היא מורכבת ומתקיימת בתוך הקשר מסוים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. לכל מאמנת אתגרים והזדמנויות, וההתמודדות איתם נובעת מן וגם תורמת להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד שלה. כל אלה הינם גורמים מרכזיים המשפיעים על תפקוד המאמנת וההחלטות שהיא מקבלת באופן יומיומי בעבודתה. מטרת הדיוקנאות הינה לפרוס את מגוון הגורמים הללו לעיון המאמנות שכן ככל שהחלטותיה של המאמנת נעשות באופן מודע יותר, כך ההקשר פחות מנהל את המאמנת, אלא המאמנת יותר מנהלת את הסיטואציות עימן היא מתמודדת.

לפנינו דיוקנאות של ארבע מאמנות שקראנו להן בשמות הבדויים יסמין, ורד, נדיה, וציפי. הדיוקנאות מבוססים על שיחות שצוות המחקר קיים עם מאמנות ועל תצפיות שערך בפעילויות שונות של מאמנות בבתי הספר, כולל שיחות היכרות וראיונות;; הדיוקנאות משקפים את המציאות של דמויות אמיתיות אך חלק מהפרטים שנו על מנת להגן על האנונימיות של המשתתפות ובה בעת לצייר תמונה עשירה ואמינה של חוויותיהן של מספר מאמנות. מטרת דיוקנאות אלה היא להציף סוגיות ודילמות שעשויות לעלות מתוך עבודתן של מאמנות בתוך הקשרים ספציפיים שיכולות לעורר מחשבה סביב הגדרת התפקיד של המאמנות, הכשרתן, והתנאים בהם הן פועלות.

⁶ Finkelstein, C. (2019). Doing our part: Trust and relational dynamics in literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 58(4), 317-337.

תיאור הדיוקנאות

יסמין

- 1 יסמין צמחה כמורה וכרסות שפה, ועיקר עבודתה כמאמנת ממוקדת בתכנים הדיסציפלינריים ובאופן הוראתם. חלק מן
- 2 העקרונות שהיא מקדמת סביב הוראת השפה בבית הספר כוללים: עבודה לפי יחידות לימוד (ולא שיעורים בודדים),
- 3 עיצוב סביבת למידה עתירת שפה, עבודה בקבוצות ובתחנות, שיח רגשי כחלק אינטגרלי של הוראת השפה, חיבור
- 4 לעולמו של הילד מבחינה חברתית ותרבותית, ועוד.
- 5 ליסמין חשוב שהמורות תיקחנה חלק פעיל בבניית יחידות הלימוד. המורות מעידות על כך שתכנון משותף של יחידות
- 6 הלימוד הוא תהליך משמעותי עבורן, כאשר כל אחת בצוות מביאה את "נקודות החוזק" שלה לתכנון המשותף בצוות.
- 7 בתכנון יחידות הלימוד – ובהוראתן בפועל בכיתות – מעורבות לא רק מחנכות כיתות א-ג, אלא גם המורות המקצועיות,
- 8 כך שגם שיעורים כגון מדעים ואמנות מתחברים ליחידות ולמטרות שנקבעו לקידום האוריינות הלשונית. לאור הדגש על
- 9 שיח רגשי בשיעורי שפה, מורות השילוב והיועצת לוקחות חלק בפיתוח היחידות ובהוראתן.
- 10 דוגמה ליחידת לימוד בין תחומית היא יחידה בנושא החיות הנלמדת בכיתות א'. התלמידים לומדים דרך משחק לזהות
- 11 תמונות ושמות של בעלי חיים שונים ולשייך אותם למקום הימצאותם, המחנכת קוראת בקריאה קולית את הספר
- 12 "העכביש העסוק", ולומדים בשיעור מדעים על סיווג המינים בעולם החי, תוך כדי עבודה על אוצר מילים ומיומנויות
- 13 שפה (כגון עבודה על יחיד/רבים וזכר/נקבה סביב מילים כגון יונק, זוחל, גור, וטווה [קורים]).
- 14 דוגמה לעבודה בקבוצות ותחנות היא יחידה בכיתות ג' בנושא האוכל. התלמידים בתחנות השונות עונים על שאלות על
- 15 סיפור שקראו, גוזרים ומדביקים תמונות שממחישות מאכלים שהם אוהבים או לא אוהבים, חוקרים מילים הומופוניות,
- 16 כותבים סיפור על ארוחה מיוחדת, ומקיימים שיח רגשי על האוכל עם המחנכת או היועצת.
- 17 ליסמין לא היה קל לגייס את המורות לעבודה המשותפת, אבל כיום הן מביעות תחושות של בעלות והצלחה בעבודה
- 18 המתמשכת של יצירת יחידות הלימוד, שלדבריהן גם יוצר אווירה של "ערבות הדדית" - כל אחת ביחס לאחרות וגם כלפי
- 19 התלמידים. יסמין עדיין עומדת במרכז התכנון והיצירה, כך שרוב משקל הכבד של עבודתה בבית הספר הוא בתכנון
- 20 היחידות בעבודה הצוותית לפי שכבות גיל.
- 21 המורות בהתחלה חשדו וחששו מפני תצפיות בשיעורים שלהן, אבל מתוך העבודה עם יסמין ותהליך של רכישת אמון,
- 22 קיבלו ואף הזמינו אותה לכיתות שלהן. לדבריה של אחת המורות הוותיקות בבית הספר, "יסמין לא מדריכה, היא שותפה
- 23 – וזה ההבדל. היא לא באה לשיעור צפייה לבקר אותי, היא באה להשביח את ההוראה שלי. כיף לי לעבוד איתה." יסמין
- 24 לפעמים צופה בהוראה של מורות מהצוות, ולפעמים מדגימה בעצמה חלק מתוך יחידת הלימוד.
- 25 בכיתות ניכרת האחידות בין המורות בשיטות ההוראה, בקווים המנחים של יחידות הלימוד, ובעיצוב הסביבה הלימודית.
- 26 כצפוי, יש גם פערים בין המורות מבחינת מיומנויות ההוראה. לדוגמה, נראה מתוך תצפיות בבית הספר כי לא כל מורה
- 27 מיומנת באותה המידה לקיים שיח רגשי בשיעורי שפה, לא תמיד יש קריטריונים ברורים לחלוקת התלמידים לקבוצות,
- 28 הקשר בין המלל הרב שעל הקירות ובין החומר הנלמד לא בהכרח מהודק, וניכר כי חלק מהמורות מתקשות לתת
- 29 לתלמידים משוב על המשימות בתחנות. ייתכן שיסמין נמנעת מלעבוד עם המורות על היבטים פדגוגיים כמו אלה, משתי
- 30 סיבות: (1) המשאבים שלה מושקעים בתכנון ובעצם הביצוע, והיא לא פנויה להתייחס לאיכויות ההוראה (2) חשוב לה
- 31 להיתפס כדמות תומכת ומקדמת, ולא כדמות ביקורתית.
- 32 יסמין מאוד שמחה בצעדים שנעשו בגיבוש הצוות והתפיסות הפדגוגיות, ובעבודה המשותפת על יחידות הלימוד. יחד
- 33 עם זאת, היא מודעת לכך שהיא עומדת במרכז העשייה, ומוטרדת משאלת הקיימות – מה יישאר מכל השינויים לאחר
- 34 שהיא תצא מבית הספר?

- 1 ורד מתגאה בשנים הרבות בהן עבדה כמורה לגיל הרך (גן חובה – כיתה ב') ובבתי הספר השונים בהן עבדה כשהיא
- 2 זוכה להערכה לפועלה. על כן, כאשר הוצע לורד תפקיד המאמנת, היא מיד התלהבה כי חשה שבשלב זה של הקריירה
- 3 שלה, הגיע זמנה לחלוק את הניסיון העשיר שצברה עם מורות אחרות. ואכן, נראה שוורד הצליחה לבסס את מקומה.
- 4 היא משמשת כתובת מרכזית להתייעצויות עבור המורות, התלמידים בכיתות השונות מחכים לשיעורי ההדגמה שלה,
- 5 היא חלק מרשימת משרד הניהול הבית-ספרי וזוכה להערכה ואמון ממנהלת בית הספר.
- 6 ורד הגיעה לבית הספר עם תוכנית סדורה לשיפור הוראת האוריינות תוך התמקדות בפרקטיקות שונות, כגון מצעד
- 7 הקריאה, אשר מתלבשות על חומרי הלימוד הקיימים. כמורה עם ניסיון עשיר, מידה גדושה של יצירתיות ומערכי שיעור
- 8 מפורטים, ורד רותמת את המורות שאיתן היא עובדת לשימוש אינטנסיבי בפרקטיקות שמציעה התוכנית. אף שנתקלה
- 9 בתחילת דרכה בלא מעט התנגדויות, נראה שהגיעה למצב שבו מירב המורות איתן ורד עובדת נותנות את אמונן
- 10 בהצעותיה ואף מכריזות: "גם אחרי שהתוכנית תעזוב – עדיין אני אלמד בדיוק ככה" או: "אני מוכנה למכור את המוצר
- 11 הזה [שיטות ההוראה של ורד] כי אני באמת מאמינה בו!".
- 12 לצד יחידות הוראה עשירות שהתוכנית מציעה למורות, ורד מנחה את המורות להשתמש בפרקטיקות סביב טקסטים
- 13 שונים של משרד החינוך – משימות הערכה, חוברות וספרי עבודה ואף ספרים מספריית פיג'מה משמשים פעמים רבות
- 14 כיחידות ספרותיות כדי לתרגל פרקטיקות שונות. למשל, בפרקטיקה שמטרתה לקדם דיוק בקריאה – מורות יכולות
- 15 לבחור כל טקסט, להתאים אותו מבחינת אורכו לתלמידים שונים בכיתה, ואז התלמידים מתרגלים בזוגות ומעניקים זה
- 16 לזה משוב על קריאתם.
- 17 ורד עובדת עם לא מעט מורות בבית הספר (11 במספר). מורות שפחות נוטות לשתף פעולה מקבלות מוורד הדרכה
- 18 לעיתים רחוקות יותר, אך ורד אינה מדירה רגלה מכיתותיהן שכן חשוב לוורד ש"כל המורות ידברו את אותה שפה בבית
- 19 הספר". משום תחלופה גבוהה של מורות בבית הספר ומשום שהתוכנית כל שנה צומחת לשכבות חדשות, ורד מקבלת
- 20 כל שנה מספר מורות חדשות שאינן מכירות עדיין את הפרקטיקות של התוכנית. עם מורות אלה ורד עובדת בצורה
- 21 הרבה יותר צמודה: לאחר שבישיבת צוות מורות השכבה מחליטות, בהובלתה של ורד, על היעדים לתקופה הקרובה,
- 22 ורד חונכת את המורות החדשות, תוך התייעצות איתן באשר למידת התמיכה לה הן זקוקות. תחילה היא מדגימה
- 23 בכיתותיהן שיעור אחד או שניים (לפי בקשתן), לאחר מכן מעבירה את המושבות באופן הדרגתי למורות במעין "הוראה
- 24 בקו" ולבסוף נכנסת לצפייה במורה שמלמדת בעצמה את השיעורים האחרונים ביחידה. ורד מביעה תסכול שהיא לא
- 25 תמיד מצליחה למצוא זמן לתת משוב מסודר למורות. וגם כאשר היא מצליחה למצוא זמן לשוחח עם המורות על השיעור
- 26 שהעבירו, הרבה פעמים היא תעדיף לנצל את הזמן היקר לחידוד הפעלת הפרקטיקות או יחידת השיעור המוכן ולא
- 27 תמיד תעיר על עניינים פדגוגיים של הובלת השיעור עצמו בכיתה.
- 28 במערכת השעות של ורד מופיעות מגוון משימות המעוגנות בלו"ז: (הדגמה, הוראה בקו והדרכה בכיתות השונות,
- 29 ישיבות צוותיות עם ארבע השכבות עימן ורד עובדת, פגישות ניתוח נתונים עם המורות, ישיבות צוות ניהול ושעות
- 30 המוקדשות לפיקוח וסיוע למורות בתיחזוק הסביבה הלימודית האוריינית בכיתותיהן). בנוסף לליווי המורות, ורד לוקחת
- 31 על עצמה גם מספר משימות אחרות בתפקוד הבית-ספרי השוטף – כאשר המורות מתקשות לעמוד בלוחות הזמנים,
- 32 ורד מתגייסת לעזור להן למפות את התלמידים, למשל ב"עשר המשימות", ולהזין את הציונים למערכת ממוחשבת. ורד
- 33 גם מעבירה רבים ממפגשי מליאת המורים כהשתלמות בית-ספרית שעוסקת בנושאי האוריינות, בין היתר כדי שמורות
- 34 שלא עובדות איתה יכירו את השפה החדשה שהיא והמנהלת מבקשות להנחיל בבית הספר. ורד פעילה מאוד גם בצוות
- 35 הניהול, בקבלת החלטות בית-ספריות, באירועים חברתיים של המורות ואף מרגיעה ילדים משתובבים במסדרון.
- 36 ורד שולטת היטב בכל הפרקטיקות שהיא מציעה למורות ומדגימה בכיתותיהן שיעורים שנתפסים כמקצועיים ביותר.
- 37 יחד עם זאת, לורד יש ציפיות גבוהות הן מהמורות אותן היא חונכת (שיפעלו בדיוק כמוה) והן מהמערכת הבית-ספרית
- 38 בתוכה היא פועלת. ציפיות גבוהות אלה גורמות לה לעיתים תכופות לאסבה, למשל בשיעורי הצפייה במורה שאינה
- 39 מיישמת את הפרקטיקות לשביעות רצונה או לאור מידת קשב נמוכה של המורות לדבריה כאשר היא מדריכה אותן
- 40 בהשתלמות הבית-ספרית. קולגות שונות של ורד בצוות הניהול מנסות לרכך במידת מה את אסבתה וגם ורד מבינה
- 41 שהציפיות הגבוהות לא תמיד רותמות את המורות לעבודה טובה יותר.

- 1 לפני שהצטרפה למיזם מישירים כמאמנת, נדיה עבדה כמדריכת שפה במחוז. היא שמחה על כך שעבודתה כמאמנת
- 2 מאפשרת לה לעסוק, לדבריה, בהדרכה "באופן אינטנסיבי יותר". כלומר, במקום לפגוש צוות בית ספר או מורה
- 3 ספציפית פעם או פעמיים בחודש, היא עובדת באופן שוטף עם צוות מורות בבית ספר אחד. לנדיה חשוב לקדם את בית
- 4 הספר ואת הישגי התלמידים באמצעות הכלים של משרד החינוך, בעיקר מיפויים ותהליכי הערכה. נדיה פוגשת את
- 5 המורות בשתי זירות עבודה מרכזיות, בישיבות קבוצתיות לפי שכבות גיל ובפגישות פרטניות. כל זירה מתאפיינת בעיסוק
- 6 בתכנים שונים. מפגשי הצוות מנותבים לעיסוק במיפויים והערכה, והמפגשים הפרטניים מוקדשים לתכנון ההוראה.
- 7 בישיבות הקבוצתיות, נדיה עוסקת בבניית מבחנים ומבדקים משותפים עם מחוזנים הבנויים לפי מרכיבי השפה
- 8 והמיומנויות שצריך לפתח לפי תוכנית הלימודים. הדגש שלה על המיפויים והמבדקים בא לידי ביטוי בכך שבמקביל
- 9 לעבודה הצוותית על הדברים האלה, ופעילות המורות עם תלמידיהן, נדיה לעתים מעבירה מבדקים בעצמה. כלומר,
- 10 היא מעבירה מבדקים המבוססים על אותו היגיון ומבנה של המבדק המקורי לכלל התלמידים – שהיא בוחנת אחד אחד
- 11 אצלה בחדר – ואז משווה בין התוצאות שלה ובין התוצאות של המורות. ההשוואה הזו נעשה עם צוות השכבה ובנוכחות
- 12 המנהלת. המטרה היא שילמדו כצוות יחד עם המנהלת על האופן שבו מעריכים את המבדקים והמשימות. המנהלת
- 13 מבקשת להיות חלק מהלמידה מאחר והיא לא באה מתחום השפה ואינה מכירה את עולם התוכן הזה.
- 14 מלבד פרקטיקות ההערכה, לנדיה אין תוכניות לימודים או פרקטיקות הוראה בתחום האוריינות הלשונית שבמטרתה
- 15 המוצהרת לקדם בבית הספר באופן אחיד. במפגשים הפרטניים, היא מעודדת את המורות לפתח מערכי שיעור
- 16 המותאמים ספציפית לקבוצת התלמידים שלהן. לרוב היא מסייעת בתכנון ולפעמים בוחרת עבור המורות את הטקסטים
- 17 והספרים. ניתן לזהות מספר פרקטיקות שנדיה מנסה להטמיע בבית הספר, כגון עבודה בקבוצות ו"קריאה קולית" של
- 18 המורה בעבודה על הבנת הנשמע. עבודת הפיתוח של חומרי למידה, כגון חוברת הבנת הנקרא, נעשית לכאורה יחד
- 19 עם המורות. נוסף על כך, נדיה עובדת עם המורות לפי תפיסותיה הפדגוגיות ובהתאם לצרכים שהיא מזהה. לדוגמה,
- 20 היא עבדה לאחרונה עם מורה מסוימת על דרכים לקיים יותר דיונים בכיתה במקום "רק לעמוד ולהרצות". באופן כללי,
- 21 נדיה מסמנת כאתגר את תפיסותיהן השמרניות של המורות כלפי פדגוגיה בכלל והוראת האוריינות הלשונית בפרט.
- 22 למשל, המורות עובדות בכיתות תמיד במליאה ולא בקבוצות, והן מעבירות חומר כאשר התלמיד מקשיב ורושם
- 23 במחברת. המאמנת רואה את עצמה כמי שמנסה לקדם תפיסות פרוגרסיביות יותר, לפיהן התלמיד הוא שותף פעיל
- 24 יותר בלמידה. נדיה מנסה לפתח את הספריות הכיתתיות והיא מעורבת לפי בקשת המנהלת בבחירת ספרי הקריאה
- 25 והמשחקים לספריות ואף ברכישתם.
- 26 נדיה מתארת את עבודתה עם המורות כרצף של פעולות המשלב בין פרקטיקות האימון המרכזיות: מודלינג, הוראה
- 27 משותפת, ותצפית, כאשר כל כניסה לכיתה של מורה מלווה בשיחה מקדימה לצורך מיקוד ותיאום ציפיות, וכן שיח
- 28 רפלקטיבי לאחר מכן. בפועל נראה כי לעתים מתקיים מפגש לקראת הכניסה לכיתה לתיאום ציפיות, אך לא תמיד יש
- 29 זמן לשיח רפלקטיבי לאחר השיעור. יש גם ביטויים מגוונים לדפוסים השונים, כאשר לעתים ההוראה המשותפת באה
- 30 לידי ביטוי בכך שהמאמנת מלמדת חלק אחד מן השיעור והמורה חלק אחר, ולעתים בכך שהמאמנת עובדת באופן
- 31 ישיר עם קבוצת תלמידים במהלך שיעור שהמורה מעבירה. נדיה מתארת צורך להתאים את עצמה לסיטואציה, בין
- 32 אם מדובר באילוצי הזמן, ובין אם מדובר בעבודה דיפרנציאלית מול המורות השונות. לדוגמה, עם מורות צעירות או
- 33 חדשות יותר, היא מקיימת שיחה ממקדת לפני שהיא עושה מודלינג בכיתה, אבל עם המורות הוותיקות יותר היא
- 34 מהססת לעשות זאת, מפני שלדעתה הן "לא יקבלו" את זה, וגם ככה הן מורות מבוגרות שעוד מעט ייצאו לפנסיה.
- 35 במקום למסגר את הפעילות כמודלינג, היא מציעה למורה ותיקה "היום תקבלי שעת מנוחה, אני אעביר את השיעור
- 36 במקומך" – ואכן, נדיה מלמדת את השיעור מבלי לדון עם המורה על התכנים והפרקטיקות לפני השיעור. כן חשוב
- 37 לנדיה להעניק למורה הזדמנות לחוות דעה על השיעור שהיא כמאמנת העבירה בכיתה. ככל הנראה, נדיה רואה
- 38 בתהליכי הצפייה, בין היתר, מנגנון לפיקוח על דרכי ההוראה, ומשתפת בתסכול שלה כלפי מה שקורה כאשר היא לא
- 39 צופה בשיעור באופן רשמי: "אני פותחת את הדלת ואני מופתעת לגלות שהמורה חזרה ללמד בסגנון המסורתי הרגיל
- 40 שלה." נדיה פועלת במגוון מישורים בבית הספר. לדוגמה, היא לוקחת חלק בצוות המוביל של בית הספר והיא
- 41 משתתפת בישיבות ההנהלה. נדיה מסייעת לבית הספר בניסוח ובעריכה לשונית של מכתבים ומודעות שבית הספר
- 42 מוציא להורים, מורים וגורמים נוספים.

ציפי

- 1 תחום המומחיות של ציפי הוא חינוך מיוחד. היא גם שימשה כרכזת שפה לשכבות ג-ו בבית ספר אחר לפני שהתחילה
- 2 את עבודתה הנוכחית כמאמנת. לציפי דעות מגובשות בנוגע להיבטים מסוימים של הוראת האוריינות הלשונית והיא
- 3 מקדמת בבית הספר את החזון שלה. היא דוגלת בסביבה לימודית עתירת שפה וטוענת שיש להתמקד בהרחבת אוצר
- 4 המילים וידע העולם של התלמידים. לשם כך, היא מפתחת ומעבירה למורות יחידות לימוד המיועדות להשלים את
- 5 העבודה עם חוברות הקריאה, אשר לדבריה מאופיינות ב"אוצר מילים יחסית דל". לתפיסתה, המורות פחות או יותר
- 6 יודעות לעבוד עם החוברות לרכישת הקריאה, המהווה את תחום המומחיות שלהן יותר מאשר שלה, והיא עובדת
- 7 במקביל לקידום תוכנית משלימה.
- 8 התוכנית המשלימה של ציפי מבוססת על דברים שפיתחה במהלך תקופתה כרכזת, אבל היות שהיא רק לאחרונה
- 9 התחילה לעבוד עם כיתות א'-ב', היא למעשה מפקה חומרים חדשים. החומרים האלה הם יחידות שמתפרסות על פני
- 10 השנה, כל פעם בתחום אחר שקשור למעגל השנה, לאוצר המילים, למיומנויות שפה ספציפיות, ולהתפתחות ספירלית
- 11 על פני כל שכבות הגיל. לדוגמה, בנושא המנהיגות, שמעוגן בתקופת חנוכה, עובדים על טקסטים כגון ביוגרפיות
- 12 ומיומנויות כגון אפיון דמות. בכיתה א' הדגש הוא על דמויות מסיפור חנוכה, בכיתה ב', מנהיגות ואחריות בתוך הכיתה,
- 13 ובמהלך השנים נוגעים גם במנהיגי המדינה, בהובלת תהליכים חברתיים, ועוד. היחידה באה לידי ביטוי באופן חזותי
- 14 במרחבים המשותפים של בית הספר, כגון תמונות של דמויות היסטוריות, עם שמותיהן ותפקידיהן. פיצול העבודה בין
- 15 המורות, שאחראיות על תוכנית הלימודים הבסיסית, והמאמנת, שאחראית על תוכנית ההשלמה, בא לידי ביטוי בקושי
- 16 לגייס את המורות לאימוץ התוכנית המשלימה. לדוגמה, ציפי יצאה עם תלמידי כיתות ג' לסיור בנושא מעורבות חברתית
- 17 באזור בית הספר, והתאכזה כאשר המורה לא עשתה עם התלמידים את השלב הבא, כתיבה על הדמויות והמוסדות
- 18 שפגשו.
- 19 ציפי אחראית על המרחבים המשותפים והם עתירי שפה וגדושי פעילויות. לכל כיתה או שכבה משובץ במערכת "זמן
- 20 מרחב" שבו הפעילויות העיקריות הן משחקי למידה – מהרכבת מילים על הקיר לקנייה בצרכנייה ולמשחקי קופסה.
- 21 מחוץ לכל כיתה, יש כונית ספרים קטנה תלויה על הקיר, וציפי בוחרת בספרים לפי התאמה לנושא ולרמות הקריאה
- 22 של הכיתה. היא מעודדת את המורות ליצור סביבות למידה עתירות שפה גם בכיתותיהן אך המיצגים בכיתות אינם
- 23 דומים לאלה שבמסדרונות ובחדרי המדרגות – הם מאופיינים על ידי ציפי כסטטיים ודלים ומהווים מקור לתסכול עבורה.
- 24 תחומי האחריות של ציפי בבית הספר הם רחבים ולכאורה ללא גבולות. נראה כי היא מחזיקה בו זמנית בחזון נרחב של
- 25 אוריינות לשונית וסביבה בית-ספרית, בד בבד עם יכולת לאתר צרכים מאוד ספציפיים ולמלא אותם. לדוגמה, כאשר
- 26 שני תלמידים הושעו והמחנכת לא מינתה מי שיפקח עליהם ביום החופשי שלה, ציפי לקחה את זה על עצמה. כשהגיעה
- 27 סיעת לבית הספר ובוטלו לה שיעורים עבודה בגלל שכיתה מסוימת יצאה לטיול, ציפי דאגה לשבץ אותה לעבודה
- 28 פרטנית בכיתה אחרת. ציפי מכירה כל תלמיד בשם, והילדים פונים אליה ישירות בשלל נושאים: נפלה התמונה של דוד
- 29 בן גוריון, אני מחפשת משחק, הוא הרביץ לי, ועוד. כמו כן, כאשר קבוצת תלמידים הגיעו לכיתה נעולה והתחילו להתלהם
- 30 במסדרון, מי טיפלה באירוע? ציפי. תוך זמן קצר מאוד, היא הפכה לדמות מפתח בבית הספר וכתובת למורות
- 31 ולתלמידים, וניכרות טביעות אצבעותיה בכל מה שקשור באוריינות הלשונית.
- 32 ציפי מאפיינת את עבודתה השוטפת כ"יותר עבודה של רכות" ומצטערת על כך שלתפיסתה, היא לא מצליחה לתפקד
- 33 כמאמנת באופן מלא. האפיון הזה מבוסס על העובדה שרחב העבודה שלה עם המורות עוסקת בתכנון ההוראה ברמת
- 34 הצוותים השבבתיים. במערכת הקבועה יש לציפי שבע שעות שהיא מגדירה כ"שעות הדרכה" ו-19 שעות בכיתות בהן
- 35 היא מבצעת תצפיות והדגמות. בעקרון היא מקצה שיעורים בשבוע לכל מורה, ובפועל היא עובדת באופן דיפרנציאלי.
- 36 לדבריה יש הרבה מורות בבית הספר שהן "חדשות" ו"צעירות במערכת", ומתוכן היא זיהתה שלוש מורות שזקוקות
- 37 ל"ליווי יותר צמוד"; כמו כן, יש שתי מורות "ותיקות יותר שאפשר לשחרר". לדבריה של ציפי, המורות – במיוחד הצעירות
- 38 – מעוניינות מאוד ופתוחות מאוד לכל עזרה ותמיכה שהיא תספק להן, ואין התנגדויות לעבודה איתה או לכניסה לכיתות.
- 39 הפרקטיקות שהיא מדגימה הן לפעמים לפי בחירתה, על פי התוכנית השבועית שנבנתה, ולפעמים לפי צורך שהמורה
- 40 זיהתה. האתגר הגדול של ציפי בתצפיות הרבות הוא ש"אין זמן עיבוד". במקרה הטוב היא מצליחה להחליף מספר
- 41 מילים עם המורה אחרי השיעור, אבל אין לה במערכת זמן לשבת עם המורות באופן פרטני, לא לקראת הכניסה לכיתות
- 42 ולא אחריה, על מנת לדון בהוראה.

מתווה הנחיה לסדנה: גורמים המעצבים את עבודת המאמנת – עבודה עם דיוקנאות

קהל ומסגרת: מאמנות, מלוות, מסגרת הכשרה מקצועית למאמנות/מלוות

משך המפגש: שעתיים.

מטרות המפגש

1. חילוף הגורמים המעצבים את עבודת מאמנת האוריינות מתוך דיוקנאות.
2. התבוננות רפלקטיבית על השפעת הגורמים המעצבים על בחירות ופעולות של המאמנות, כמו גם על אתגרים בעבודתן.
3. בחינת הדרכים להתמודדות עם אתגר בעבודת המאמנות לאור הגורמים המשפיעים עליו ומעצבים אותו.

מהלך הנחיה

הערות	פעילות	משך הזמן (שעתיים)
* שקופית – חלוקה לקבוצות מצגת מלווה: חלוקה לשולחנות, הרציונל והמשימות * נספחים (קבצים נפרדים): דיוקנאות מודפסים לכל משתתפת דף עזר לסדנה – 3A לכל קבוצה *יש ערך שעבודה על יותר מדיוקן אחד כדי לעודד את הקבוצה למימד השוואתי. אבל אם נוצר מצב של קוצר זמן, ניתן להסתפק בדיוקן אחד.	חלק א': פתיחה: רציונל ומהלך הסדנה (מליאה) הדיוקנאות, כתוצר ידע שפותח לאורך המחקר, מיועד לסייע למאמנות להרחיב את נקודת המבט שלהן על אופן עבודתן ולהרחיב את דרכי הפעולה שלהן מול הגורמים השונים. למלוות תוצר הידע יכול לסייע להבין טוב יותר מהם הצרכים של המאמנות. לצד הגדרת תפקיד והכשרה משותפת, פעילות המאמנת היא מורכבת, ומתקיימת בתוך הקשר מסוים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. לכל מאמנת אתגרים והזדמנויות, וההתמודדות איתם נובעת מן וגם תורמת להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד שלה. לאור שונות זו, לפנינו דיוקנאות של ארבע מאמנות שקראנו להן בשמות הבדויים יסמין, ורד, נדיה, וציפי. הדיוקנאות מבוססים על שיחות שקיימנו עם מאמנות ומתצפיות שערכנו בהקשרים שונים, כולל שיחות היכרות, ראיונות, וביקורים בבתי ספר; הדיוקנאות משקפים את המציאות של דמויות אמיתיות אך חלק מהפרטים שנו על מנת להגן על האנונימיות של המשתתפות ובה בעת לצייר תמונה עשירה ואמינה של חוויותיהן של מספר מאמנות. אנחנו מנסים לבחון וללמוד יחד את אופן הפעולה מתוך הערכה גדולה למאמצים של המאמנות כולן בבתי הספר וללא שיפוט – מזמינים עין בוחנת ולומדת – לא שופטת. מהלך הסדנה: בכל שולחן יקראו שני דיוקנאות, נחלץ את הגורמים המעצבים את אופן הפעולה של כל אחת מהמאמנות בדיוקנאות ונבחן לאור אתגר אחד את הגורמים המעצבים אותו ודרכי הפעולה להתמודדות עימו. הסדנה מהודקת בזמנים וכל העבודה היא עצמאית בקבוצות באמצעות הדפים.	5 דקות
* הדגשת מורכבות עבודת המאמנת והשהיית השיפוטיות: חשוב להדגיש טרם	חלק ב': חילוף פעולות, ממשקים, אתגרים והצלחות מהדיוקנאות (קבוצות) 1. קריאת הדיוקנאות	45 דקות

מסך הזמן (שעתיים)	פעילות	הערות
	2. מילוי הטבלה בעקבות הקריאה: מה הפעולות שעושה המאמנת בכל דיוקן? מה הממשקים שעימם היא עובדת? אילו אתגרים והצלחות עולים מקריאת הטקסט? אפשרות נוספת לניהול המשימה: העבודה על הטבלה יכולה להיות אישית. לאחר שהמשתתפות מילאו את הטבלה בעצמן ניתן לקיים דיון בקבוצות באשר לקטגוריות השונות. מילוי הטבלה באופן עצמאי יכול להיות בסיס לדיון ובשיח הקבוצתי ניתן יהיה לבחון ולאתגר את מה שמילאו המאמנות בעיני הקבוצה. 3. לאחר שמילאו את הטבלה בקבוצה המאמנות דנות בשאלה: התבוננו בטבלה ונסו לזהות גורמים מרכזיים שמשפיעים על האופן בו מתעצבת העבודה של כל אחת מהמאמנות. חשבו האם יש גורם משותף לשני הדיוקנאות גם אם מאפייניו שונים בין המאמנות. למשל, ותק המורות שאיתן עובדת המאמנת, בין אם המורות הן חדשות ובין אם הן ותיקות מאוד בתפקיד.	העבודה בקבוצות את מורכבות עבודת המאמנת וחשיבות השהית השיפוטיות. * בשלב הראשון יש לעבוד בצמוד לכתוב בדיוקנאות ולכתוב בטבלה רק את מה שהן רואות בטקסט ולא להפליג בפרשנויות הרחוקות מהטקסט. אם הן מזהות פרטים החסרים בדיוקנאות, אפשר להשאיר ריק ואולי לסמן זאת כשאלות לדיון במליאה. * טבלת עזר בנספח נפרד.
30 דק'	חלק ג': זיהוי גורמים מעצבים – במליאה 1. בשלב הראשון המאמנות והמלוות מציגות את הגורמים המעצבים שזיהו בדיוקנאות שקראו. 2. המנחה כותבת על הלוח או על דף גדול רשימה של כל הגורמים המעצבים את עבודת המאמנת. 3. המשתתפות מסווגות את הגורמים המעצבים לכדי קטגוריות משותפות. 4. המשתתפות מציעות גורמים מעצבים נוספים שמשפיעים על עבודת המאמנת מתוך ניסיון ושגרות העבודה שלהן. גורמים אפשריים (לטובת המנחה): מאפיינים של המורות (מקצועיות, ותק, רמת פתיחות, פניות לתהליך), המודל הפדגוגי של הארגון המלווה, תוכנית ההכשרה, זמן ומשאבים פיזיים (כיתה), סדירויות, שיתוף פעולה של המנהלת, מידת האמון של המנהלת, ידע קודם של המאמנת, תפיסות פדגוגיות של המאמנת, מיומנויות של המאמנת, ניסיון קודם בהדרכה.	* כדאי בשלב ראשון לאסוף כמה שיותר גורמים מבלי לסנן כדי למפות את מה שנתפס בעיני המאמנות כגורמים מעצבים. * בשלב שני מומלץ לעצור ולדייק את ההבחנה בין הגורמים השונים, ולסווג את הגורמים, למשל, גורמים הקשורים במאמנת, בצוות, במנהלת או בסביבה הבית-ספרית. לחילופין, להבחין בין גורמים פנימיים וחיצוניים או גורמים שקשורים במאפייני הדמויות השונות וגורמים ארגוניים וכן הלאה.

הערות	פעילות	משך הזמן (שעתיים)
דגשים: ניתן לעבוד בחלק הזה בזוגות של מאמנת ומלווה, ולבחור אתגר העולה מהדיוקן או אתגר אישי שהמאמנת מתמודדת איתו.	חלק ד': בחירת אתגר או פעולה ובחינתם לאור הגורמים המעצבים – בקבוצות המשתתפות בוחרות אתגר שעולה מתוך קריאת הדיוקנאות. המשתתפות דנות בשאלה: מה הקושי שאיתו מתמודדת המאמנת? במידת הצורך, ניתן להוסיף פרטים חסרים לניסוח האתגר בהתבסס על נסיון המאמנות והמלוות. שאלות מנחות - מהו האתגר עימו מתמודדת המאמנת? תנו דוגמאות מתוך הטקסט המבטאות את האתגר. - בחרו מתוך הרשימה על הלוח את הגורמים המשפיעים ומעצבים את האתגר ופרטו מה מאפיין אותם על פי הדיוקן: למשל, מה ותק המורות? איזה נסיון וידע יש למאמנת? וכו'. - לאור הגורמים המשפיעים שזיהיתן, אילו דרכי פעולה ניתן להציע כדי להתמודד עם האתגר? במה הפעולה תתמוך ומה היא יכולה לעכב?	30 דק'
	חלק ה': סיכום ורפלקציה – במליאה - איך הייתה חוויית העבודה עם הדיוקנאות? - מה למדתי על גורמים המעצבים את העבודה של המאמנת? - איך הלמידה הזו תורמת לי להבין יותר טוב ולהתמודד עם האתגרים שעומדים בפני? - מה היה חסר בתיאור הדיוקנאות כמה שמשקף את עבודתכן? (המנהלת, הארגונים המלווים או לחילופין מורכבות או אתגר שלא עלו מהם)	10 דק'

דיוקנאות של מאמנות אוריינות - דף עזר

דיוקן	פעולות – מה המאמנת עושה בשגרת העבודה?	ממשקים – מה הממשקים שעימם המאמנת עובדת?	אתגרים – אילו אתגרים בעבודת המאמנת עולים מקריאת הטקסט?	הצלחות – אילו הצלחות בעבודת המאמנת ניתן לזהות בטקסט?
מאמנת א'				
מאמנת ב'				